

精神薄弱兒の人格的適應に關する研究

——知能検査狀況における反應的行動の考察——

大 西 憲 明

問 題 の 所 在

精神薄弱兒の人格的適應の特質を解明する種々の試みを、文獻的、實驗的、臨床的に重ね、かれらの情意的機制を中心に考察してきたが、いづれも、一定の課題作業に對應する心理學的過程としての、構え、態度の特殊性に注目してきた。つぎに、比較的に知的解決を要求される課題狀況における、かれらの外的觀察可能な反應様式、行動型に重點を置いて、そこに示される特徴を吟味することにしよう。

1 (大西)

特に、かれらの知的發達水準の指標としてM A、I Qが廣く採用されているが、この知能検査の得點評價が同一である精神薄弱兒の間においても、また、同一M Aの正常兒との比較においても、そこになんらかの反應様式

はもちろん、日常生活に示される行動型にもある程度の差異が見出される場合がある。これは精神薄弱が症候群であり、種々の病因をもつ人格全體の發達遲滯または停止の狀態に命名されたものであるだけ、たとえ同一M Aに算出されても、そのC A、etiological form, clinical typeによつて種々の變異をもつためであらう。しかも、用いられた知能検査自體の信頼性、妥當性は古くより検討されているが、この検査得點が、検査項目自體の内容、それらの尺度構成化、その實施法、特に問題の提供手續きと反應の評定・評價、實施者との人間關係、被驗者の應答態度という、検査狀況の全體特質いかんによつて規定されるものの、算出された得點が被驗者の検査時以前の學習經驗とその解決様式及び一般的行動型、當面の検査時のそれを、十分に認識する指標になつていない

ためであろう。

かつて Wechsler^(註4)も、知能を個人が目的的に志向し、合理的に思考し、環境を能率的に扱う総合的全體的能力と定義づけ、たんに記憶、推理、辨別という単一の機能だけでなく、生活の場の構造の洞察やその操作の働きを重視し、これを測定し評價する WISC を作成したが、この検査項目も、全面的に知能構造を正確に把握する手段であるとは、必ずしもいえない。したがって、園原^(註5)も、知能検査時に被験者によって示される知的活動の質的内容(洞察、先見能力、熟慮、創造力、學習力、學習轉移)の吟味を強調し、検査状況に對する適應、その問題性の把握の仕方、誤答分析、概念の内容の分化度、關係機能の特殊化の程度、項目の合否分布、換算MAと基底MAの差、各種検査結果の比較の検討を進める必要を述べ、MA、IQという量的處理のみに限らず、その過程によって知的行動の特質、ひいては精神薄弱兒の特質を解明すべきだとした。このような見解は、わたくしも臨床的經驗^(註6)から支持できた。そこで、つぎに知的課題に當面させられた精神薄弱兒の反應的行動を、文獻的、實驗的に考察を加え、正常兒とは異つたなんらかの特色の有無を見出そうとしたわけである。

課題作業状況における反應的行動

同一MA水準の正常兒との差異

(一) 等しいMAでも、CAの異なる年少正常兒と年長精薄兒との間に、検査項目によつて通過の差異があるのを、例えばビネ法によつて Wallin^(註7), McFadden^(註8), Rattum^(註9), Laycock^(註10)その他が明らかにした。Thompsonも精薄兒四四一名と正常兒一三二六名とを同一MA水準で比較し、統計的に分析可能な七三項目中、正常兒の優位な項目一九、精薄兒の優位な項目一一を見出し、四三項目は二群の識別能力をもたないとした。元來、知能検査が知能水準の量的連續性の上に立ち、その程度の統計的分布における定位を目標とするものであるが、精薄兒という知的水準の定位づけは一般水準との比較において行われても、かれらの特質自體を解明する意圖の下に構成されたものではない。したがつて種々の病因型の診斷を企畫してはいないため、おのおの病因、臨床型と正常兒群とを比較すれば、さらに差異傾向が見出されるであろうことは予想されるが、ビネ法に限らず、種々の知能検査の實施結果における同一MAの精薄兒の病因型のうち、検査項目毎の合否、その擴がりについてなんらか

の差異があることはある程度檢證されており、わたくしも確めた^(六)もちろん、Kolstoe^(七)は、病因型は一應別としても、優秀兒と劣等兒をカリフォルニア知能成熟檢査及びビネ法で選別し、それぞれを四段階のMA水準群に構成し、WISC、シカゴ知能檢査、その他の動作性檢査三種を加えたものによる全檢査項目二〇について比較し、その同一MAの優劣二群に5%水準で有意差を示す項目を五つ見出し、この程度であればMAという概念の一般性は支持できると述べた。このような餘裕のあるMA概念で満足できるならあまり問題はない。だが、檢査自體の結果の評價であるMAを、單に知的發達水準の便宜的な指標とすることのみで満足せず、精薄兒の知的發達の質的特徴をも解明し、診斷しようとする^(五)ば、やはり問題は依然として残るであらう。

(一) 同一MAを示しても、正常兒と精薄兒との間では各檢査項目によつて合否の差異があることは述べたが、この各項目を課題として提供する順序の仕方にも問題がある。正常兒群についての研究で、ビネ法のように、被験者にとつて常に困難度が増加する課題系列を與え、その状況で増加するfrustrationに耐えさせるような構成法と、被験者がある項目に失敗すれば容易な項目

を、成功すればより困難な項目を與える、いわば要求水準に對應する構成法とについて比較を試みたHutt^(八)は、よく適應していると評されているものには兩方法に差異がなく、貧弱な適應をすると評價されているものには、後者の方法が有意により成績を示すのを見出した。結局Sarason^(九)も、こうように、状況に當面した被験者の態度が檢査項目の解釋に影響するので、その刺激する全檢査狀況の特質という面の考察に基いて、被験者、特に精薄兒の檢査時の反應的行動を分析しなければならないであらう。

(二) このように檢査時の精薄兒の適應狀態いかに重要になるが、その一つの要因として、所定檢査に對するそれらの經驗の効果もあげられる。例えば安富^(一〇)が、新制田中B式知能檢査ではあるが、二カ月の間隔を置いて反復施行した場合は、被験者群の小學校四年生では、そこに練習効果が見られ、知能の高いものよりも低いものにそのより大きい効果があつた。また、宮本^(四)がビネ法を精薄兒に三年以上實施した時は、IQの變動がCAの増加につれて起り、特に内因型よりも外因型に低下傾向があり、したがつて後者のMAが次第により低下し、しかもその合格項目のちらばりは、CAが進むほど増すのを見出し、病因型の差異による經驗効果を明らかにした。塚^(五)

田も特殊學級に編入された精薄兒について七カ月と一年二カ月後に鈴木ビネ法、WISC を實施したところ、病因型は一括して七名のうち二名は得點が上昇したが、そのうち機械的直接記憶(數の復唱、逆唱)は相變らず一般的に成績が悪かつた。このような作業種別では、西崎^(五)もIQ四〇以上の精薄兒で、CA九—一八歳のものに蜂の巢型を連續描寫(毎回三分間、三月毎に實施し三年間繼續)させたが、かれらのうちIQの高いもののほどの學習經驗の効率を見せたものの、描畫という學習過程は直觀的、具體的であり、柔軟な知的活動における障害を依然として示していた。

さらに一般職業適性検査のような動作性についても、中學一—三年を對象に二月練習させた場合に、かれらのうちの劣等兒や精薄兒は全般的に劣り、小學校六年生の約六〇%の成績しか示さず、共應動作、球拾い、狙準の各検査は極めて僅かに進歩し、速度、棒さし、リングさしの検査はやや進歩して、複雑な精神作用を必要とする作業検査ほどその成績の進歩が見られず、練習の効果が推測されなかつた。以上から、知的遲滯の程度いかによつて、また検査の種別によつて練習による馴れが異なり、ひいては検査に對するその適應の態度が發達するこ

ともあるし、そうでない場合もあることが推測される。したがつて、精薄兒の検査時の適應には、たんなる練習とか經驗の効果という問題のみではなく、どういう検査事態において、どのような心理的過程が働くかという面に規定されるところが大きいといえよう。

(四) そこで心理的過程がどう働くかが問題になるが、既に述べたように、Kounin^(三)は精薄兒の人格構造の心的領域間の硬さを検証する種々の實驗を、同一MAの正常兒との比較において試みた。彼のその場合の假設、その検証のための實驗法には問題があるとしても、同様な方法による追試は多く行われた。例えば早坂^(二)はMA共に六歳半前後、CA一五歳と六歳の精薄兒と正常兒に共飽和、色・形カード分類作業、鏡映描寫を行わせ、前者に共飽和度が少なく、最初の分類基準の移行は困難であり、左右の手の間の練習效果の轉移も困難であるのを見出し、岡本^(五)も同一MA九歳の正常兒と精薄兒とに同様なカード分類作業、左右の手を同時にSの書字と打叩に使用させ、つぎにそれぞれ左右の手で單獨にやらせ、再び同時作業をさせる場合、數系列の順唱と逆唱の實驗などを行つて、MAが同一であつても、精薄兒は正常兒よりも分類作業の失敗率が高く、單獨作業から同時作業に移

行した場合には作業量の減少度が大きく、順唱では差がなくても逆唱には有意に劣ることを見出した。

わたくしも、同様に平均同一 M A 八歳の正常児（平均 C A 八歳）と精薄児（平均 C A 一三歳）各三〇名について、Kounin の第三實驗を追試した。これは豫備實驗で、直徑四厘の圓形カード二五枚、各枚五色からなる刺激群を與えて「一緒にできる仲間同士を組にするよう」に教示し、この教示を理解し、色彩辨別も可能になつた後に本實驗に移らせた。實驗カードは形が客觀的には異なるが、色は各形の五枚がそれぞれ明暗系列において差をもち、しかも辨別の比較的に困難な刺激群にした。教示は前と同様にし、自發的分類が終るまで一切干渉しなかつた。この結果は Kounin、岡本、その他と同様で、精薄児は色について言語的、動作的反應をしないで、さつさと形で分類したり、正常児のように最初に失敗しても後に成功することがなく、たとえ成功してもまた失敗し、容易に色による五種類の分類ができない。また五枚以上に分類し、ある時は形で、ある時は色によつて分けそこに分類の基準の一貫性が成立しない。その時その時の瞬間的狀況に規定され、しかも同時に二枚しか比較できず、この二枚の同時比較は強調されても、その前後を

統一する基準を立てる行動を見せなかつた。このような行動の解釋は後に述べるが、ともかく M A が同一であつても、年少正常児と比較して見ると、このように検査に對する態度になんらかの差異が認められた。もちろん、若干は觸れたが、分離された單獨の課題性をもつ作業、特に單純な構造をもつ動作作業が強制される狀況では、C A が高いだけ、精薄児も正常児に劣らないほどの作業成績を示す場合がある。したがつて、知能検査では言語性の検査よりも動作性がよく合格し、特に因子分析による一般知能の負荷量が少なく、實務的因子を含む單純作業においては、必ずしも同一 M A の正常児に劣るわけではないという場合がある

(五) 單純な課題作業は一應除外しても、そこに知的解決を要求される作業では、當然言語の働きの必要になる。しかし客觀的には動作性検査と名づけられていても、言語的機能の参加がそこに要求される検査が多い。故に刺激される心理的過程は言語性と動作性によつて排他的なものではない。兩種の検査の客觀的な刺激作業の性格は異なる景觀をもち、言語性検査は言葉で管理され、被験者も言葉で反應し、一方動作性検査では動作的反應が要求されるが、その内容分析をすれば、後者の場

合にも言語化が行われ、その解決には自分への話しかけの過程によつて媒介されやすい。例えばピネ法の九歳水準の圖形二個を描いたカードを見せて記憶的に再生させる検査項目でも、直接には言語的應答を求めないが、被験者はなんらかの言語的象徵化を刺激圖形に加え、それを、カードの除去された後にも圖形再生の手がかりとして働かせていることがある。この點は Gellerman⁽¹⁷⁾によつて形態辨別の解決に働く言語の役割で確められている。

精薄兒は前述のように一般に動作性の成績が言語性のそれよりも優れ、これはかれらが言語的象徵化や言語化された概念を扱う能力の乏しいためとされた。こういう一面はあるが、しかし、自己—言語化 (self-verbalization) の構成は、言葉による言語化よりもその把握が實驗者には困難であり、直接表現的な話される言語反應を得たり評價することは容易であつても、この動作的反應に伴う「静かな過程」を捉えることは難しい。故に、かれらはとかく言語性において低水準として評價されやすい。だが言語性にしろ、動作性にしろ、基本的には言語が必要であるが、動作性の検査では前述のとおり自己—言語化 (内語) が動作に伴伴する思考の形をとつても、言語自體の操作による思考過程が直接的に必要なため、

それだけ精薄兒にとつてはかなり容易である。しかも、言語性検査において言語的に應答する過程よりも、動作的に解決していく過程では、直觀的にも自らの應答過程や成果が評價される機会が多いだけ、課題作業に對するかれらの態度も検査狀況に即應して現實的、能動的となり、したがつて、結論的には言語性検査に比較して動作性検査の成績が優れたものになるということも豫想できよう。

(六) 前述のように言語性検査の成績では同一 MA 正常兒よりも劣るが、これは、概念の言語化及びその操作の貧弱さを示している。一般に、行動は個々の具體的事態から離れ、事物、事象をその一般性、抽象性において操作するようになればその可塑性が増大するが、この働⁽¹⁸⁾きは概念の發達に依存することが多い。概念、特に抽象的概念はその記號化、即ち言語化によつて、具體的狀況からの束縛を離れることができ、かつこの言語の使用によつてしだいに事物、事象間の抽象的關係を捉えやすくなる。年少兒や精薄兒の場合には、自分の考えたこと、したいことを言語で表現したり、具體的概念としては分つていても、それを高次の抽象的概念として操作することとは難しい。しかも具體的な問題の解決ができて、そ

の理由を正しく應答することは困難で、その場その場の單なる記述的説明に終ることがある。即ちかれらには行動とし達成され、區別されても、それを言語的なものとしては秩序化できない。行動層における出来事がそのまま意識の対象になり、それが、言語的に概念化されるわけではないからである。この點は、Claparède, Stern, Piaget らによつても、古くからそれぞれに説明された。

動物の場合についても多く研究され、Kellog⁽¹¹⁴⁾の用いた類人猿の知的發達は言語を使用し始めた幼児に劣り、課題解決に必要な諸要素が同時に視野に存在しない時は、その行動がたんに直觀的探索に終り、専ら具體的現實の狀況という局限された範圍内に拘束されていた。このことは Gottschald⁽¹¹⁵⁾が一行に配置された數個の同形の箱から菓子の入つた箱を探させる實驗にも見られ、一定の規則によつて箱を變化させても、言語を話せない類人猿や幼児は、その規則性を意識に把握できず、そこに言語機能による關係及び順序づけについての原始的概念を推測させた。同様な點は Köhler と同一の方法を用いて精薄兒に實驗した Boutan⁽¹¹⁶⁾の結果にも、瓶の中の物體を眞鍮の針金で引き上げる課題、垂直の板を固定し、水平の板の平衡を保たせる課題、木片二個と三つの小板で

橋を造らせる課題を幼児に試みさせた Rev. André⁽¹¹⁷⁾の實驗にも見られた。つまり、専ら目前の狀況に誘起された動因の下で行動し、言語化と概念的思考操作によらず、現實的、實用的行動に始終し、それだけ有効適切な、しかも大きい行動範圍で事態の構造を抽象的に理解し、當面の問題を、その見地で解決することができなかった。

元來、概念は既に述べたように、一定の種類の事物の特徴を喚起し、他と區別させる機能をもつが、言語機能の操作によつて存在し、個々の知識の統一化された知識體系のみでなく、事物間の關係を思考のうちで關係組織として指示するものであらう。このような概念によつて營まれる思考及び言語機能いかにいわゆる知的行動を展開させるであらうが、幼児や精薄兒ではこの概念の組織化が不十分であり、その操作は非可逆的であり、具體的なものに固執し、それだけ斷片的混沌的になる。故に現實に有效な行動を營むために現實を支配することができず、しかも事物に對する行動と、その事物の解釋とは異つた心的水準における異つた操作として行われ、従つて種々の反應的行動の混亂を惹起しやすい。もちろん論理學的立場より見れば、かれらは前論理的、情緒論理的、具體論理的、自己中心論理的と名づけられる傾向を

示すであろうが、それによつてかれらなりに適應し、それ自身一つの行動的秩序を表明しているものの、これらの課題事態の反應的行動の心理的過程の理解は、むしろこの論理學以前の概念のもつ機能をも重視していかなければならない。

(七) 平均MA七歳、CA一〇歳の精薄兒群に種々の言葉を定義させたが、例えば「水は何に使うか」には、「物を洗う、飲む、洗濯する」と用途的定義をし、「どこにあるか」では「川、井戸、水道」と所在を規定し、「手に觸れるとどんな感じか」には「冷たい」と觸感的に答えたが、「どんな形か」には「丸い、やわらかい」と答え、直接の具體的狀況に行動的に結びつき、抽象概念的的操作にまで發展しなかつた。文部省の調査^(八九)その他でも、一般學力は學年の上昇に伴い正常兒との差が擴大し、一定の經驗範圍では常識的理解と知識は深まるが、論理的、抽象的思考には限界があるのを確められた。

かゝる精薄兒の病因型による反應を調べた Straus^(八五)の實驗でも、溺れかかつた少年の繪の前にこれを救助する必要品と無關係品、あるいは火災の繪の前に消火の必要品と無關係品を並べて關係づけさせた時は、極端な場合は品物を全部繪の前に半月形に配置したが、一般には繪

と關係づけず、最初に掴んだ品を中心にして眼前の物の上に左右され、例えば火災を消すための消防車だということを念頭に置かないで、消防車を扱うときは火事を忘れ、消防車と他の車の修繕用品とを纏めた。意味ある數個の圖形を瞬間的に見せてその圖形の名前をいわせると、その最初に見たものの名前が後の刺激圖形系列の名前を抑え、どの圖形にも同一の命名をし、そこに固執傾向の存在を認めさせられた。彼の他の同種の實驗結果も同様であつた。即ち、抽象的思考が働かず眼前の特定の事態の特定のものに左右されとともに、一度成立したそういう態度が當面狀況の變化にも拘らず維持された。

このような傾向は前述の Kounin、岡本、わたくしのカード分類實驗にも見られ、具體的には完全に同一の刺激物がないため、「同じ組」という同じものに抽象化される概念の發見がそこに必要なわけだが、直觀的な類似という具體的把握から二、三枚のカードを集めるだけであつた。形のみか、色のみ分類という特定の單一狀況では非常に一義的固定的に、しかも早く反應した。しかし分類基準の變換という種々の分類可能性の統合を要求される、いわゆるかさなりの狀況(overlapping situation)ではその反應が停滯し、その瞬間瞬間の感性的把握で分

類するか、最初に用いた分類法に固執し、他の分類法の變更を實驗者が求めても、それに直ちに應じて、その事態の再組織をすることが容易に行われなかつた。

したがつて、反應的領域が互に獨立し、その間に交通が乏しく、しかもその領域内では極めて固執的で融通性を缺き、習慣にこだわり、これに反する行動は拒否し、不適當な状況では一定の手段に固定 (fixation) する。繰返していえば、現前の直接的、具體的な状況に束縛され、各瞬間にはそれぞれの欲求、手段と状況が結合し強固な統合をなしても、この手段的傾向性體系の統合は分節を缺き、他の瞬間に成立する他の統合との間に連絡の手がかりが成立しにくい。故に可塑性 (plasticity) を缺き、硬さ (rigidity) を伴い、新奇な事態、複雑な事態に對處しては目的の異同の辨別をする柔軟性をもたない。換言すると前段階に生じた構え、態度が次の段階の概念構成を妨げ、新反應確立のための態度轉換を必要とする状況に置かれるほど、同一 MA の年少兒よりも精薄兒が困難を示すのであろう。

知能を可變的状況に對處する上述のような行動能力と
いう意味に理解するなら、現行検査の項目は必ずしもそ
ういう状況を全面的に提供して解明・評價しているわけ

ではない。したがつて、その結果による得點評價の MA のみに制約されては、精薄兒の課題解決の特質を十分に捉えることができなくなるわけである。

課題状況における心構え、態度

(一) 現行の知能検査の多くはあまりにも人爲的であり、言語的要素が多く内含され、解決のための資料選擇決定のみが提供されている。この點に問題があるため、精薄兒の解明には上述のような分析的考察の必要があるのを強調した。さらに検査の實際状況を吟味しよう。

検査状況の分析は最初の項目實施からではなく、實驗者に會うた時の被驗者の表情、身振、會話の言語化の程度と性質、同伴者への依存、検査机に座る態度など、これらがこの状況をどう解釋しているかの觀察から始るの(七)はいうまでもない。この検査項目の合否に内含される心理的諸要因は多いが、その一つとして検査状況のもつ刺激性への反應いかんの解明があるわけである。(七)XAO

検査状況は一種の人間關係の場であるし、この状況における被驗者の行動とそれ以前の生活における行動とは全く對立するものではない。だが被驗者は検査が何を調べるかの目的を推量し、その検査に關する概念に自分を

いかに關係づけていくかに不安をもち、うまくいくか否かの豫想をし、承認—否認、賞罰という概念で検査結果について豫想し、不安・失敗の防衛に役立つ反應機制を意識的、無意識的に働かせるので、菓子屋に這入った場合とは異つて振舞うであらう。

最初に精薄兒に鉛筆を與えても容易に握らず、書き始める時間も長い。握つてもすぐ持ちかえたり、その先をいじつたりして書き始めるまでに氣が散り、部屋の設定、用品に視線を向け、なかなか書かない。検査狀況に入らないし、入ろうとしない。しかも検査者の指示のうちに容易に反應しない。検査開始以前の自分なりに安定した世界を守りつけ、この新しい別の不安な狀況に入る態度の轉換を拒否しようとする。新しい狀況に移行を試みるよりも、この特別の適應と對處を要求される狀況からの逃避を企てる。これが困難であれば課題要求に對して注意散漫的に振舞うか、スローモーションに應じる。自發的要求に動機づけられるよりは外的に強制され、解決の目標を自から求めるのではなく、實驗者によつて規整されるため、この課題狀況に生じた緊張の解消を早急に試みて手あたりばつたりに解決に役立つものを探し、それで應答するか、その手がかりを中心に、たと

え課題解決には無益であつても、雜談反應によつて終らせようとすることがある。

いうまでもなく、課題狀況とは求める結果を得る手段、方法が不明な場合である。そこで、Dunker⁽¹³⁾によれば、この場合には分析の如何が見通しを成立させ、それによつて解決・到達が左右されるが、これは Zielanalyse と Situationsanalyse に、さらに後者は Konfliktanalyse、Materialanalyse に分けられるが、このような分析過程がどのように営まれるかによつて解決の正否がきめられよう。

精薄兒が課題に當面させられると、このような分析よりも現前の直觀的認知に専ら左右される。Strauss⁽¹⁴⁾、わたくしの分類作業實驗に見られたように、一寸した細部の類似によつて分類したり、外的に見ればこじつけの分類をし、正常兒のように機能的にか、類似・同一の特徴によつて纏めない。可能な種々の解決を想像の中で試み、その結果から解決する詳細な計畫と正確な豫見をもつように推測されない。しかし、検査狀況の誘因(incentives)を高め、解決自體に興味をもたせるために、提供課題の理解に必要な知識を與え、身近かな經驗を想像させ、類似した容易な問題による成功經驗を與え、解決可能の希

望をもたせると共に、困難度を過大視することによる無關心と心的逃避を防ぎ、實驗者との人間關係を調整すれば、⁽¹¹⁾精薄兒もある程度、課題に積極的に着手することがある。⁽¹²⁾Axline が精薄兒について遊戲療法を試みた中で、初回より次の検査でIQが増加したのは、療法期間中の種々の経験が、一面では上述のような課題態度にまで進歩的な變容をもたらせたものと思われる。

(11) 知能検査が被験者の思考活動の結果の可否のみを問題にし、その思考過程を分析・考察しない點は既に述べたが、この分析は既に因子分析處理に訴えて多く試みられている。しかし因子分析も、基本的には検査の項目得點の量的處理に他ならない。だが、このような分析も知的活動の機能を理解する手段になる。例えば倉石らによると、心的速度因子、記憶範圍、範疇態度など手段體系の廣さ深さ、動作の構えを包含する心的構えの因子、一般知能因子、空間因子、情意因子と命名する要因を小學校五・六年生に二五種の下位検査を實施して抽出した。特に情意因子には、非洞察的でも試みようとするれば解決の可能性が高くなる試行意欲あるいは試行活動とすべき性格因子と、知情意活動に關連をもち、検査系列構成に應じてその現れ方が變動する態度轉換、可塑性

の因子が區別された。以上の因子群は一面では、前述の精薄兒の検査狀況の反應的行動の特質を論及したものの裏づけとして參考になる。もちろん正常兒群と精薄兒群とに分けて、二群に同一検査項目群を實施し、それぞれの結果の因子分析的處理をすれば、なんらかの特徵的因子構造が見出されることは豫想されるが、事實それを確めた研究もある。このうち情意因子と命名させる機能が検査狀況に働くことは、他の觀察や實驗からも推定できる。

(12) 、わたくしがクレペリン検査の反應過程を分析した時は、精薄兒は誤謬が多く、作業量が少なく、初頭努力、休憩効果があまり見られず、興奮が認められず、動搖の激しいものか、反對に動搖があまり認められない型が多くいた。この徴候は知的劣弱の他に、注意散漫、神經質的過敏、無氣力、持續性缺如、内氣の徴候に通じている。一般に精薄兒の傾向の調査では、⁽¹³⁾ごくちなく小心で怠惰という消極面と、短氣、衝動的、自信過剰という積極面が見られたが、わたくしもこの點を觀察及び教師、學級友人の評價によつて確めた。⁽¹⁴⁾佐藤も⁽¹⁵⁾Rorschach法で試みた Gann、カリフォルニア人格検査で測定した Vata、學校、家庭で觀察した Gates、Missilaine の結

果を纏め、精薄兒の行動特徴と人格傾向は不安、ひつこみ、臆病、散漫、興奮性、神經質傾向であるとした。學習場面の長時間見本法による觀察によつても、鈴木^(八七)は持久力や根氣がなくて飽き易く、逃避的に振舞ひ、自主的決定が困難で、注意が散り、言語による抽象的思考活動を嫌い、誘導發問にも逃げ、學習の仕方、順序、進め方に未熟なものが多いのを見出した。わたくしがC A八一歳の精薄兒に簡単な課題作業として積木粘土の遊びをさせたが、同一M A四歳の正常兒と全體所要時間は差がなく、さらにはり繪、切紙のような椅子に固定する作業を課すると早く飽和し、空白の時間が試行毎に増し、空間と空白との間隙時間も短縮された。このような課題作業における精薄兒の傾向は多くの人から解明され、大略的には作業態度の確立の未熟さを物語るものといわれた。園原^(八八)も、活動は欲求に基く不均衡の回復に向つて働き、欲求満足、緊張持續はできるだけ容易に、できるだけ早く解消を求めるが、この方向と背反する作業の持續を強制されると精神疲勞を誘起すると述べたように、精薄兒は強制された作業の持續のためには、精神疲勞を起し易く、したがつて一定の課題性意識の下に課題構造を概念的に分析し、特定の解決目標をそこに定め、そのた

めに必要な活動領域を限定的に制限し、その心構えに伴う發展的な平衡的動搖と精神疲勞に抵抗する緊張の持續が困難であるようにと考えられる。この點は、既にわたくしが精薄兒の心的飽和^(五六)、再行傾向^(五七)、要求水準^(五八)、描畫活動^(五九)、ロールシャッハ法反應^(六〇)を考察した際にも一部觸れてきた。いずれにしろ、課題状況に示される心構え、その情意的側面の考察は、これらの理解に不可缺の視點をなすであらう。

(四) 知能検査状況に精薄兒がいかに適應するかによつて、その結果が左右されようが、前述のように検査状況は一つの人間關係の場であるため、かれらがあまり緊張せず、ありのままの状況を保ちながら、興味をもつて對處する程度は、實驗者との rapport による。この方面の研究は、特に臨床的場^(九三)について多く試みられてきた。續^(九四)も検査状況での人間關係の良惡がI Qの變動を招き、これは被驗者の對人關係における感受性の強度に依存し、感受性の高いものには實驗者との接觸方法が规定的であるとした。この被驗者による acceptance され方の要因は他にも種々あらうが、學習を動機づける賞讃の効果が考えられる。しかし Hurlock, Bruner のように、非難よりもよい結果を招來するとは限らない。

Schmidt⁽⁴⁴⁾ も人間關係、特に實驗者の人格いかに依存するとし、Young⁽¹⁰⁷⁾ も劣等感をもつ精薄兒は、尊敬し信頼する人による賞讃、激勵によつて學習進歩が動機づけられるとした。したがつて、検査狀況に示される精薄兒の反應的行動も、検査結果のMA算出のみでは解決がつかず、誰がどういふ精薄兒に、どのような人間關係で實施したかという吟味をしなければ、同一MAの正常兒についての検査結果と直ちに比較できないことになる。

(五) 精薄兒に、検査狀況で面對面の面接形式で、しかもかれらが不快な經驗を日常にもつ學校の試験様式によつて應答させる場合には、なんらかの情緒的緊張を誘起させ、これがかれらの知的效率に影響しやすい。例えばLevinski⁽⁴¹⁾によれば、正常兒が精薄兒よりも優位を占めた検査項目二〇のうち八項目は記憶を含んだ検査であったが、Rapaport⁽⁴²⁾の實驗によると記憶項目の成績は不安、恐怖によつて不利に影響され、しかもこの記憶項目が検査態度を敏感に反映することをZimmerman, Lanzらによつても明らかにされた。

不安 (anxiety) は、May, Hoch⁽⁴³⁾ のように漠然とした脅威の根源をもち、自我に對するその豫感に基く、insecurity と inadequancy を内容とする状態と解する

なら、この點では課題作業に當面すれば、精薄兒の多くは不安をもちやすいと想像できよう。

この不安の學習影響については、Postman⁽⁴⁴⁾ 藤野⁽⁴⁵⁾によれば、stress によつて時間的に露出される有意味語の判別が困難となり、Cohen⁽⁴⁶⁾ によるとその壓力の程度に應じて課題解決の行動が硬くなり、Sarason⁽⁴⁷⁾ も知能検査の教示の仕方では不安をうけると成績が著しく低下するのを見出し、Mandler⁽⁴⁸⁾ は學習中に導入された不安の干渉で記憶學習の忘却が起り易いのを確めた。この種の實驗報告は多いが、精薄兒が検査狀況で不安を感じる場合には、このために解決に支障を來すことが多いと推測できる。もちろん不安の感受性には人格的差異があり、Taylor⁽⁴⁹⁾ の不安尺度及びこの變形を用いて測定し、この尺度の上位者と下位者との作業成績を検討している研究がそれを證明している。

Castaneda⁽⁵⁰⁾ は小學校用に改編したCMASで、その上位のものは容易な課題では低位のものよりもよい成績をあげ、困難な課題では悪い成績をとり、結局不安の著しいものは課題の困難度によつて多く影響をうけるのを確めた。同様に成人用尺度で、Taylor は眼瞼條件づけ、對連合という簡単な學習では不安動因が高いほど優れて

いるのを見出し、尖筆迷路學習や系列學習という複雑で困難度の高い學習作業では不安水準の低位のものが高位のものより優れているのを Farber, Lucas^(註)らは明かにした。精薄兒に不安尺度を實施し、これと作業構造の種別との關係を確めてはいないが、検査状況で、強制的に思考過程を媒介させて目標に達する課題解決行動を要求されるかぎり、精薄兒には、検査項目に困難を一層感じさせ、しかも親和な人間關係が營まれていないと不安を強く抱かせ、その結果、十分な解決、達成の能力を發揮させないこともある。このような面で、精薄兒を課題状況における反應的行動から觀察し、かれらの心理的過程の規定要因の一つとして考察していかなければならない問題でもあろう。

結 語

精神薄弱兒が所與の課題状況に當面して、その到達または解決を要求された場合、どういう心理學的過程によつて對處するかを問題にし、そのため知能検査状況を利用した。知能検査は、それ自體として統計的基礎による實踐的な知的水準評價の目的をもつが、これを精神薄弱兒の人格特質、特に知的行動解明のため、一定の方法的

規定の下に把捉する一つ的手段に用いることができる。既に述べたロールシャッハ検査は、比較的に可塑的で未分化な構造をもつ刺激圖形から構成されていたが、これとは課題構造が異なり、比較的に強制的に解決を求める検査状況での反應的行動様式を把捉できるからである。

この場合、同一MAの正常兒群とは、その可否の検査項目が多少異なり、そのちらばりもやや廣く、差異ある項目は比較的に複雑な構造をもつ課題であつた。かれらにとつて困難度の高い課題は、能力以上のものであるが、検査項目提供の順序如何、同一・類似の課題作業の經驗の有無、課題特質の洞察の程度、それに對應する解決基準と手がかり設定の仕方、言語化の程度と概念操作の水準、成績評價と要求水準、課題遂行の意欲とその緊張維持、検査状況における人間關係の親密度、これに比較的に規定される情緒的不安の感受度という検査状況全體の特質から規定され、これに對する適應の仕方に正常兒と異つた問題點が見られよう。これらは最初に精神薄弱兒の知的鑑別に、検査結果のMAの解釋に必要な分析的考察をするための視點として假設的に挙げたものであるが、これを以上のように文獻的、實驗的に検討したものに他ならない。このうち、課題状況に對應する問題性

への心構え、その経過を中心に考察した。これは、精神薄弱児の人格解明の操作として實驗状況を種々に展開することが多く、中斷作業の再行、飽和、固執性、硬直、要求水準などの今までの考察を重ねたものの把握と解釋を一層明確化する視點を提供すると思われるからである。考察の基準、設定とその視點の置き方、資料利用などに不備があるが、むしろ追究して行く豫定である。

文獻

1. Appellezweig, D. G. Some determinants of behavioral rigidity. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1954, 49, 224-228.
2. Axline, V. M. Mental deficiency: symptom or disease? *J. consult. Psychol.*, 1949, 13, 313-327.
3. Benjamins, J. Changes in performance in relation to influences upon self-conceptualization. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1950, 45, 459-472.
4. Berseirs, L. The examiner as a inhibiting factor in clinical testing. *J. consult. Psychol.*, 1956, 20, 457-462.
5. Burt, C. Group factor analysis. *Brit. J. Psychol. Stat. Sect.*, 1950, 3, 40-75.
6. Busz, A. H. A study of concept formation as a function of reinforcement and stimulus generalization. *J. exp. Psychol.*, 1950, 40, 491-503.
7. Castaneda, A., et al. The children's form of the manifest anxiety. *Child Developm.*, 1956, 27, 317-326.
8. Cattell, R. B. The riddle of perseveration: I. creative effort and disposition rigidity. *J. Pers.*, 1946, 17, 321-341.
9. Cattell, R. B., and Winder, A. E. Structural rigidity in relation to learning theory and clinical psychology. *Psychol. Rev.*, 1952, 59, 23-39.
10. Child, J. L., and Whiting, J. W. M. Effect of good attainment. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1950, 45, 667-681.
11. Cowen, E. L. The influence of varying degrees of psychological stress on problem solving rigidity. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1952, 47, 512-519.
12. Cronbach, L. J. *Educational psychology*, Harcourt, Brace and Co., 1954.
13. Duncker, K. *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Springer, 1935.
14. Fattou, N. A., and Kapos, E. W. Problem solving. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1954, 50, 141-185.
15. 藤野武 不安の知的機能に及ぼす効果, 心研. 1954, 25.
16. Gardner, L. P. Responses of idiots and imbeciles in a conditioning experiment. *J. ment. Def.*, 1945, 50, 59-80.
17. Gellerman, L. W. Form discrimination in chimpanzees and two years old children. *J. genet. Psychol.*, 1933, 42, 1-50.
18. Gesell, A., and Amatruda, C. S. *Developmental diagnosis*. New York: Hoeber, 1941.

19. Gibby, R. G., et al. The examiner's influence on the Rorschach protocol. *J. consult. Psychol.*, 1953, 17, 425-428.
20. Goldstein, L. P. Intellectual rigidity and social attitudes. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1953, 48, 345-353.
21. Goodenough, F. L. The measurement of mental growth in childhood. (In) L. Carmichael (ed.), *Manual of child psychology*, New York: J. Wiley, 1936.
22. Gottschaldt, K. Der Aufbau des kindlichen Handelns. *Beich. z. Zsch. f. angew. Psychol.*, 1938, 68, 228.
23. Guiliksen, H. *Theory of mental test*. New York: J. Wiley, 1946.
24. Halstead, W. C. *Brain and intelligence*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1949.
26. Hebb, D. O. *The organization of behavior*. New York: J. Wiley, 1949.
25. 早坂和子 精薄児の感覚運動テストに表れた硬さ. 第22回日本心理學會大會論文集, 1958.
27. Heidbreder, E. F. *The attainment of concept*. Chicago: Univ. Chicago Press, 1947.
28. Hoch, P. H. *Anxiety*. New York: Grune and Stratton, 1950.
28. Havland, C. I., and Weis, W. Transmission of information concerning concept through instances. *J. exp. Psychol.*, 1953, 45, 175-152.
30. Hutt, M. C. "Consecutive" and "adaptive" testing with the Stanford-Binet. *J. consult. Psychol.* 1947, 11, 93-103.
31. 印東太郎 知能測定の内容の醇化をめぐって. 心評論, 1957, 1, 10-24.
32. 板垣, 松村. 目標行動における人格の硬さに關する一考察. 第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
33. 川崎宏 知能要因の機能分析. 長崎大學藥學部紀要, 2-3, 1956, 1957.
34. Kellog, In reported (96).
35. Kolstoe, D. A. A comparison of mental ability and dull children of comparable mental age. *J. educ. Psychol.*, 1954, 45, 161-168.
36. Kounin, J. S. Experimental studies of rigidity. I, II. *Charact. Pers.*, 1931, 9, 254-282.
37. Kuene, M. R. Experimental investigation of relation of language to transposition behavior in young children. *J. exp. Psychol.*, 1946, 36, 471-490.
38. 倉石, 梅本. 數學學力と知能因子の關係に關する發達的研究. 敬心, 1958, 6, 159-167.
39. Lantz, B. Some dynamic aspects of success and failure. *Psychol. Monogr.*, 1945, 59, No. 1.
40. Laycock, S. R. The comparative performance of a group of old-dull and young-bright children on some items of the Revised Stanford-Binet Scale of intelligence. *J. educ. Psychol.*, 1942, 33, 1-12.

41. Lewin, K. *A dynamic theory of personality*. New York : McGraw-Hill Co., 1935.
42. Lucas, J. D. The interactive effects of anxiety failure und intraserial duplication. *Amer. J. Psychol.*, 1952, 55, 59-66.
43. Mandler, G., et al. A study of anxiety and learning (V). *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1952, 47, 166-173.
44. May, R. *The meaning of anxiety*. New York : Ronald Press, 1950.
45. McHugh, G. Changes in I. Q. at the public school kindergarten level. *Psychol. Monogr.*, 1943, 55, No. 2.
46. McFadden, J. H. Differential responses of normal and feebleminded subjects of equal mental age. *Ment. Meas. Monogr.*, 1931, No. 7.
47. 宮本茂雄 精薄児の知的發達の特徴. 第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
48. 三好, 古浦, 他. 國語科における學業不振児. 教心, 1959, 6, 175-185.
49. 三木安正修 文部省精神薄弱児實態調査委員會編, 精薄児の實態. 東大出版會, 1956.
50. Moursy, E. M. The hierarchical organization of cognitive levels. *Brit. J. Psychol. Stat. Sect.*, 1955, 5, 170-175.
51. 西崎清 精薄児における知的學習過程の現れ方. 第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
52. 長島貞夫 兒童における抽象能力の發達. 教心學(1), 1950, 51-72.
53. 岡本夏木 概念形成における flexibility. 京學大報告(5), 1954, 26-36.
54. 岡本夏木 硬さの意味. 京學大報告(6), 1955, 528-36.
55. 大西憲明 精神薄弱児の人格的適應に關する研究(1). 人文研究, 1957, 8, 1-27.
56. 大西憲明 同上(II). 大谷大學哲學論集(4), 1958, 19-34.
57. 大西憲明 同上(III). 大谷學報, 1958, 38/1, 19-36.
58. 大西憲明 同上(IV). 人文研究, 1958, 9, 368-405.
59. 大西憲明 同上(V). 人文研究, 1958, 9, 857-872.
60. 大西憲明 同上(W). 大谷大學哲學論集(5), 1959, 18-44.
61. 大西憲明 同上(VII). 人文研究, 1959, 10, 480-505.
62. 大西憲明 同上實驗的研究(1). 樺蔭家政學(9), 1958, 65-82.
63. Osler, S. F. Intellectual performance as a function of two types of psychological stress. *J. exp. Psychol.*, 1954, 57, 115-121.
64. Piaget, J. *The Psychology of intelligence*. New York : Harcourt Brace, 1950.
65. Phares, E. J. An effect on the situation on psychological testing. *J. consult. Psychol.*, 1956, 20, 291-273.
66. Postman, L., and Bruner, J. S. Perception under stress. *Psychol. Rev.*, 1948, 55, 314-323.
67. Rautman, A. L. Relative difficulty of test items of the Stanford-Binet. *J. exp. Educ.*, 1942, 10, 183-194.

68. Rapaport, D. *Diagnostic psychological testing*. Chicago: Year Book Publisher, 1945, vols. 1, II.
69. Rey, André, (In reported (36)).
70. Sarason, S. B. The effect of differential instruction anxiety and learning. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1952, 47, 561-562.
71. Sarason, S. B. *Psychological problems in mental deficiency*. New York: Harper, 1953.
72. 澤英久 一卵性双生児による知能構造の研究. 教心, 1958, 6, 41-45.
73. 佐藤泰正 讀書と社會的適應. 兒心, 1955, 9/3, 54-57.
74. Schmidt, H. O. The effect of praise and blame as incentive to learning. *Psychol. Monogr.*, 1946, 53, No. 3.
75. 關菊一 兒童の因果關係理解の發達. 教心, 1959, 6, 137-143.
76. Sherman, M. *Intelligence and the deviation*. New York: Ronald Press, 1945.
77. Sippola, E., and Taylor. V. Reactions to inkblots under free and pressure conditions. *J. Pers.*, 1952, 21, 22-47.
78. 外林大作 知能の診斷. 牧書店, 1952.
79. 園原太郎 精神疲勞の一考察. 哲學研究, 1946, 30, 355-368.
80. 園原太郎 精神遲滯兒の診斷と心理. 兒心, 1951, 5, 87-99.
81. 園原太郎 發達. 矢田部達郎監修, 改訂心理學初步, 創元社, 1956, 255-296.
82. 園原太郎 興味とは何か. 兒心, 1957, 11, 488-493.
83. 園原, 宇地井 概念の發達心(1). 心理學評論, 1958, 1, 209-224.
84. 園原, 竹本, 井手. 概念の發達(II). 心理學評論, 1958, 2, 134-146.
85. Strauss, A. A., and Werner, H. Experimental analysis of the clinical symptom "perseveration" in mentally retarded children. *Amer. J. Ment. Def.*, 1942, 47, 185-188.
86. 住田, 一谷. 知的發達の因子分析. 第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
87. 鈴木國市 學習不振兒に對する學習指導法. 兒心, 1953, 7/11, 87-90.
88. 田中, 村井. 精神障害における極性化過程(1, 2)第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
89. Taylor, J. A. A personality scale of manifest anxiety. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1953, 48, 285-290.
90. Thompson, C. W., and Magaret, A. Differential test responses of normals and mental defectives. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1947, 42, 285-293.
91. Taylor, J. A., and Chapman, J. P. Anxiety and the learning of paired associates. *Amer. J. Psychol.*, 1955, 68 671-680.
92. 塚田毅 特殊學校編入後の精導兒の知的行動の變化. 第22

- 回日本心理學會大會抄録, 1958.
93. 總, 泰, 久世. 實驗者—被験者間の rapport について. 心研, 1956, 27, 22—28.
94. 總, 泰, 久世. 作業成績に及ぼす實驗者—被験者關係の影響 (I, II), 心研, 1958, 29, 11—20.
95. 宇地井美智. 精薄兒における概念把握について. 第22回日本心理學會大會抄録, 1958.
96. Viaud, G. L'intelligence (村上仁譯, 知能, 白水社, 1951)
97. Wallin, J. R. W. A statistical study of the individual test in the Stanford-Binet Scale. *Ment. Meas. Monogr.*, 1929, No. 6.
98. Wallin, J. R. W. *Children with mental and physical handicaps*. New York: Prentice-Hall, 1952.
99. Wechsler, D. J. The measurement of adult intelligence. Baltimore: Will & Wilks. 1944.
100. Welch, L., and Lang, L. The higher structural phases of concept formation. *Psychol. Rev.*, 1946, 55, 43-52.
101. Werner, H. The concept of rigidity. *Psychol. Rev.*, 1946, 55, 43-52.
102. Werner, H. Abnormal and subnormal rigidity. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1946, 41, 12-24.
103. Wickes, T. A. Examiner influence in a testing situation. *J. consult. Psychol.*, 1956, 20, 23-26.
104. 矢田部達郎. 思考心理學 (I). 培風館. 1948.
105. 矢田部達郎. 思考心理學 (II). 培風館, 1949.
106. 安富利光. 新制田中式の練習效果. 教心, 1959, 7, 104—107.
107. Young, P. T. Motivation. In Monroe, W. S. (Eds.), *Encyclopedia of educational research*, New York: Mac Millan, 1952.
108. Zimmerman, E. T., et al. A group study of the effect of gluteonic acid upon mental functioning in children and adolescents. *Psychometric Med.*, 1947, 9, 175-183.